



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2018/19

EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN EL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EMOTIONAL EDUCATION THROUGH MUSIC IN THE FIRST COURSE OF PRIMARY EDUCATION

Autora: Alba Quevedo Ortiz
Directora: Raquel Palomera Martín

Junio 2019

Vº Bº DIRECTORA

Vº Bº AUTORA

Contenido

RESUMEN	3
Palabras clave	3
ABSTRACT	3
Key words	3
I. JUSTIFICACIÓN	4
II. INTRODUCCIÓN	5
III. MARCO TEÓRICO	7
3.1. Inteligencia Emocional	7
3.1.1. Modelos de Inteligencia Emocional	7
3.1.2. Beneficios de la Inteligencia Emocional	9
3.1.3. Desarrollo emocional de las personas durante la infancia	11
3.2. Educación Emocional	14
3.2.1. Metodologías efectivas para educar emocionalmente	15
3.3. El arte de la Música	17
3.3.1. Beneficios de la música	17
3.3.2. Música y emociones	20
IV. OBJETIVOS GENERALES	22
V. METODOLOGÍA	23
VI. DISEÑO DE LA PROPUESTA	23
6.1. Descripción	23
6.2. Vinculación con el Currículo Oficial de Educación	24
6.2.1. Objetivos didácticos	24
6.2.2. Competencias	25
6.2.3. Contenidos	25
6.3. Temporalización	26
6.4. Objetivos específicos	26
6.5. Actividades	28
Actividad 1: Y a ti, ¿qué te transmite?	28
Actividad 2: Las tonalidades mayores y menores	31
Actividad 3: Las cualidades del sonido	35

Actividad 4: Lenguaje musical	39
Actividad 5: Programa MuseScore.....	43
Actividad 6: Compositoras y compositores	44
6.6. Recursos materiales, espaciales y personales	45
6.7. Temáticas transversales.....	46
6.8. Evaluación	46
6.8.1. Criterios de evaluación	47
6.8.2. Herramientas evaluadoras	48
6.9. Atención a la Diversidad.....	49
VII. CONCLUSIÓN.....	50
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
IX. ANEXOS.....	57

RESUMEN

Se ha demostrado que contribuir al desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en las escuelas afecta positivamente al bienestar y a la salud física y psicológica de las personas, mejorando su rendimiento académico y laboral, su capacidad de interacción social y la forma en la que se enfrentan a las exigencias del día a día. La IE mejora, también, el entendimiento y expresión de las propias emociones, la comprensión de las emociones ajenas y, además, contribuye al fomento de actitudes positivas hacia uno mismo o una misma y hacia las demás personas.

Entendiendo este ámbito como un tema transversal, en el presente documento se expone una manera de llevar a cabo la asignatura de Educación Musical en el primer curso de Educación Primaria mejorando, al tiempo, la IE del alumnado.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Educación Emocional, primaria, música.

ABSTRACT

It has been proven that the contribution to the development of Emotional Intelligence (EI) in schools positively affects to people's well-being as well as to their physical and psychological health. It improves people's academic and labour efficiency, their ability to interact and the way in which they deal with daily life's demands. Moreover, IE improves the understanding and expression of one's own emotions as well as the understanding of other's emotions, and it contributes to the promotion of positive attitudes towards oneself and towards others.

Understanding this field as a transversal area, this document presents a way to carry out the subject of Music Education in the first course of Primary Education improving, at the same time, student's EI.

Key words

Emotional Intelligence, Emotional Education, primary, music.

I. JUSTIFICACIÓN

La escuela tradicional se ha preocupado, durante siglos, por educar a las personas para el desarrollo del ámbito cognitivo, sin contemplar el ámbito emocional en ningún momento (López, 2005). Es a finales del s. XX cuando se despierta el interés por las emociones, tras observar cómo estas favorecen al desarrollo integral de las personas gracias, sobre todo, al artículo de Salovey y Mayer (1990): *Emotional Intelligence*.

La demanda de centros educativos que eduquen a su alumnado en lo emocional tanto como en lo cognitivo es cada vez mayor, pues las nuevas tecnologías facilitan la información en el momento en el que se necesita, lo que hace que no sea necesario abarcar el mayor conocimiento posible. La educación debe centrarse en los siguientes cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos/as y aprender a ser*, donde los dos últimos, los cuales no se trabajan en la escuela tradicional, están directamente relacionados con la educación emocional (Bisquerra, 2003).

Por todo esto se genera la intención del presente trabajo, cuyo objetivo es aportar ideas a los educadores y a las educadoras para lograr un mayor aprovechamiento de los beneficios que el desarrollo de la competencia emocional brinda. La propuesta está diseñada para ser implementada con el alumnado del primer curso de Educación Primaria, porque, cuanto antes empecemos a trabajar las emociones, antes empezaremos a observar resultados.

Debido a que la manera en la que está diseñada la asignatura de Educación Musical no contribuye todo lo posible al desarrollo de la competencia emocional del alumnado, se facilitan, a través de este documento, herramientas en forma de actividades las cuales, con su puesta en práctica, mejorarán la competencia emocional del alumnado al mismo tiempo que la musical. Además, la música es un arte que se construye con emociones, lo cual hace de él un perfecto medio a través del cual trabajar las mismas.

II. INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como propósito plantear, en forma de actividades, una manera de impartir la asignatura de Educación Musical que contemple el desarrollo de la competencia emocional del alumnado.

Para ello, se comenzará encuadrando la propuesta en un marco teórico. En él, se describirán los diferentes modelos de IE, diferenciando y describiendo con mayor detalle el que se utilizará como base para la planificación de las actividades: el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Se citarán los múltiples beneficios que la IE aporta y se hablará de cómo es el desarrollo emocional de las personas en la etapa infantil. Se hablará también de la Educación Emocional como herramienta a través de la cual trabajar la competencia emocional en las escuelas, resaltando metodologías efectivas para ello, y se propondrá la música como medio a través del cual contribuir al desarrollo emocional de niñas y niños.

A continuación, clarificaremos cuáles son los objetivos de esta propuesta, así como la metodología que recomendamos poner en práctica para la persecución de los mismos.

Seguidamente, se presentará la propuesta, la cual consiste en un total de seis actividades a través de las cuales lograr el desarrollo de las competencias musical y emocional del alumnado al mismo tiempo. Se comenzará describiendo los rasgos generales de la misma. A continuación, se mencionará cómo se trabajan los objetivos, competencias y contenidos que marca el Currículo Oficial para la asignatura de Educación Musical. Después, se dejará reflejado lo relativo a la temporalización de la propuesta y se enumerarán los objetivos específicos para pasar a la descripción de las actividades, las cuales cuentan con títulos diferentes e incluyen las ramas del modelo de habilidad de IE que se trabajan con ellas, el referente teórico de las mismas, los objetivos específicos individuales y el desarrollo de cada una de ellas organizado en fases. Los siguientes apartados hablarán de los recursos materiales, espaciales y personales con los que se recomienda contar para la perfecta puesta en marcha de las actividades, de las temáticas transversales de la propuesta, de la manera

en la que evaluaremos al alumnado y al material y de cómo se tendrán en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

Por último, se facilitará una lista con las referencias bibliográficas que han hecho posible la redacción de este trabajo, así como los anexos que se mencionan durante la propuesta.

III. MARCO TEÓRICO

A continuación, presentamos el encuadre teórico en el que se basa la propuesta didáctica, en el cual hablaremos de los tres componentes básicos de la misma: inteligencia emocional, educación emocional y música.

3.1. Inteligencia Emocional

El término Inteligencia Emocional (IE) se refiere a los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales propios y de otros para resolver problemas cargados de emociones y regular el comportamiento (Mayer y Salovey, 1997).

El concepto de IE ha pasado de ser concebido como algo que se tiene o no a ser algo con lo que toda persona nace, pero que puede desarrollarse más o menos (Gallego y Gallego, 2004). El cociente intelectual (CI) ha dejado de ser el único factor que describe el éxito laboral, social o personal de las personas, dejando crecer los conceptos que hablan de la gran influencia de las emociones a la hora de afrontar el día a día (Gallego y Gallego, 2004).

3.1.1. Modelos de Inteligencia Emocional

La categorización conceptual en IE más utilizada diferencia los modelos mixtos de modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El *modelo mixto* entiende la IE como una recopilación de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995).

Dentro del modelo mixto, podemos destacar, principalmente, el modelo de Bar-On (1997), quien entiende la IE como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997,

p.14). Su modelo distingue los siguientes cinco factores generales: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general (Bar-On, 1997).

También podemos hablar del modelo mixto de Goleman (1995), quien entiende la IE como la capacidad de reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos y de saber gestionar las relaciones con otras personas y con uno mismo o una misma. Su modelo de IE incluye cinco componentes básicos: autoconocimiento, autorregulación y motivación (aptitudes personales) y empatía y habilidades sociales (aptitudes sociales) (Goleman, 2002).

El *modelo de habilidad* entiende la IE como una inteligencia natural basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento de las personas: las emociones sirven como ayuda a la resolución de problemas y facilitan la adaptación al ambiente. Los autores que defienden este modelo son Mayer y Salovey (1997), quienes entienden la IE como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

El presente trabajo ha sido elaborado en base a este segundo modelo de habilidad, ya que son más las investigaciones que giran en torno a él y, sin embargo, es el menos difundido en el ámbito educativo español.

El modelo de habilidad que defienden Mayer y Salovey (1997) habla de cuatro ramas de la IE jerárquicamente establecidas, las cuales clarifican las capacidades básicas implicadas en ella:

- Rama 1: percepción emocional, capacidad de identificación de las emociones propias y ajenas, así como en los objetos, la música, la pintura y otros estímulos. Habilidad para expresar los sentimientos y distinguir las expresiones emocionales honestas de las deshonestas.

- Rama 2: facilitación o asimilación emocional, capacidad de generar, usar y sentir las emociones de la manera necesaria para comunicar sentimientos o emplearlos en otros procesos cognitivos.
- Rama 3: comprensión emocional, capacidad de comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan, así como la apreciación de los significados emocionales.
- Rama 4: regulación emocional, capacidad de abrirse a los sentimientos positivos y negativos y de modificarlos en uno mismo y en los demás, intensificando los positivos y moderando los negativos, razonar sobre la utilidad de su información y promover la comprensión personal y el crecimiento.

Estas cuatro ramas están ordenadas empezando por la que requiere el proceso psicológico más básico (percepción emocional) hasta la que requiere el más complejo (regulación emocional). Cada una de ellas requiere, además, diferentes estadios de habilidad que se adquieren secuencialmente, como puede ser la precisa expresión de emociones (Chamarro y Oberst, 2004).

Las cuatro ramas están relacionadas de forma que se requiere una adecuada percepción emocional para adquirir una comprensión emocional eficaz, y se necesita una buena comprensión emocional para lograr una regulación emocional adecuada (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

3.1.2. Beneficios de la Inteligencia Emocional

En este apartado se deja reflejado cómo afecta, de una manera muy positiva, la IE a la vida de las personas.

Se han tenido en cuenta más de veinte estudios, en los cuales se han implicado más de veintitrés mil individuos, para demostrar la validez de la inteligencia emocional y social por su impacto positivo en la salud física y psicológica, la interacción social, la trayectoria académica y laboral, la autorrealización y el bienestar general de las personas. Se ha observado que la IE mejora, también, la manera en la que las personas se enfrentan a las

exigencias de la vida cotidiana, el entendimiento propio y la expresión, la comprensión y las relaciones ajenas (Bar-On, Maree y Elias, 2007).

A quienes han desarrollado una mayor IE se les suelen atribuir adjetivos tales como sociables, agradables y empáticas (Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005).

Las personas con una mayor IE tienen mejor autoestima (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006) y menos síntomas de depresión (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006). Una mayor IE en las personas da lugar a relaciones sociales de mayor calidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), así como mejores relaciones amorosas y familiares (Brackett, Warner y Bosco, 2005).

En niñas y niños cuya IE ha sido trabajada, se pueden observar progresos significativos en sus competencias sociales y emocionales, en la mejora de sus actitudes hacia ellos mismos y ellas mismas, hacia los demás y hacia la escuela, en el comportamiento positivo en el colegio, en el buen clima durante las sesiones, en la disminución del comportamiento disruptivo, conflictos, problemas, violencia, estrés, etc., y, además, en la mejora del rendimiento académico (Bisquerra, 2016). En adolescentes, se ha demostrado que, aquellas y aquellos que muestran una mayor IE, tienen un nivel más alto de confianza en sí mismos, y mantienen mejores relaciones sociales con menos sentimientos de tensión y estrés, así como mejores relaciones hacia sus progenitores (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

Debido a que aquellas personas cuya IE está más desarrollada se desenvuelven mejor en muchos ámbitos, es muy conveniente educar en torno a este tema en las escuelas, con el fin de formar, de la mejor manera posible, a las personas que componen la sociedad (Bar-On *et al.*, 2007; Gallego y Gallego, 2014).

3.1.3. Desarrollo emocional de las personas durante la infancia

A lo largo de este apartado se reflejan los datos más destacables del desarrollo emocional en la infancia. Al tratarse de una propuesta para el alumnado del primer curso de Educación Primaria, se describirá la etapa comprendida entre el nacimiento y los siete/ocho años de edad.

La manera en la que una niña o niño hace frente emocionalmente a las distintas situaciones varía en relación con su nivel madurativo y su contexto (López *et al.*, 2001). Sus experiencias, sus características individuales de personalidad y las características del contexto en el que crece moldean sus perspectivas emocionales y el nivel comprensivo que establecen (Gnepp y Chilamkurti, 1988). El desarrollo de la regulación emocional depende también de la relación con sus figuras de apego, la cual juega un papel muy importante desde el nacimiento (López *et al.*, 2001) y del contexto social, el cual influye profundamente en el significado que las niñas y los niños aprenden a dar a sus propias emociones y a las situaciones en las que las emociones son provocadas (Bar-On *et al.*, 2017).

Es durante la infancia cuando se empieza a tomar conciencia de las propias emociones y de sus causas, así como de las de los demás: se empiezan a establecer relaciones entre las diferentes expresiones faciales y las emociones (Izard, 1994). Niños y niñas, tras exponerse a un número cada vez mayor de situaciones, comienzan a ajustar sus emociones a los diferentes contextos con el objeto de alcanzar metas determinadas (Henao y García, 2009).

Desde el nacimiento, los bebés expresan las emociones básicas, alegría (a través de la sonrisa) y enfado (a través del llanto), en relación a la satisfacción de sus necesidades por parte de la persona adulta con quien establecerán un vínculo de apego (Sroufe, 1995). También expresan asco, malestar e interés (Izard, 1982). Varias familias afirman que sus bebés, con solo un mes de vida, ya expresan emociones como alegría, sorpresa, miedo, cólera, interés y, con menor frecuencia, tristeza (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999). Las expresiones no se muestran sistemáticamente adecuadas a los diferentes estímulos o emociones hasta, por lo menos, los dos primeros meses de edad

(Izard, 1982), cuando, además, se comienza a diferenciar expresiones emocionales ajenas, pero todavía no se capta el verdadero significado de las mismas (López *et al.*, 2001). Las expresiones de tristeza, cólera y sorpresa aparecen entre el segundo y el cuarto mes de vida, y el miedo, aunque se puede observar durante el primer mes, comienza a ser evidente a partir del quinto (Izard, 1982). Entre el cuarto y el séptimo mes, un bebé ya empieza a establecer las relaciones correctas entre expresiones faciales y emociones (López *et al.*, 2001). Su capacidad de interpretación de las expresiones emocionales es evidente entre los ocho y los diez meses de vida, cuando, además, comienza a preocuparse por el malestar de otras personas (López *et al.*, 2001). Entre los nueve y los doce meses de edad, un bebé ya no necesita estimulaciones intensas para experimentar emociones (Sroufe, 1995).

Cuando pasa un año de su nacimiento, una niña o niño ya responde correctamente a las diferentes expresiones de otras personas (López *et al.*, 2001). Durante los primeros dos años de vida, se observa una mayor distinción de las emociones, y estas comienzan a ser más selectivas, intensas, duraderas e inmediatas (Izard, 1982). Además, es durante este segundo año de vida cuando empiezan a no ser necesarios sucesos en el entorno para sentir ánimo y mostrar afecto (Perinat, 1997).

Durante el período comprendido entre el segundo y tercer año, las niñas y los niños son menos egocéntricas y egocéntricos, lo que les permite entender que existen los sentimientos ajenos y que pueden ser distintos a los propios (Perinat, 1997). Aparecen, además, las emociones socio morales, tales como la culpa, la vergüenza, el orgullo, etc. Además, la adquisición del lenguaje, la cual tiene lugar en esta etapa, permite una mejor expresión y comprensión de las emociones propias y ajenas (López *et al.*, 2001). En este período, niños y niñas se muestran más abiertos y abiertas a los demás y empiezan a compartir sentimientos con otras personas (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005).

Cuando un niño o niña alcanza la edad preescolar, experimenta cambios importantes a nivel personal y contextual, ya que se fijan diferentes objetivos y

son distintas las situaciones que incitan emociones. También se produce una mejora en la comprensión y regulación emocional y se desarrollan los procesos que promueven la competencia emocional (López *et al.*, 2001). El progreso de la memoria, la mayor diferenciación entre el yo y el resto de personas, la capacidad de asociar situaciones con emociones y la tolerancia a la excitación provocan un gran avance en el ámbito afectivo durante este período, lo cual implica diferenciar, transformar y ampliar las emociones vividas (Ribes *et al.*, 2005). En esta etapa, las niñas y niños, en su mayoría, todavía no comprenden que las expresiones emocionales pueden ser gestionadas y manejadas dependiendo de la situación (Bussey, 1992).

Las niñas y niños de entre tres y cinco años de edad todavía no analizan objetivamente las situaciones, sino que las explican en relación a lo que sienten. Además, la clasificación que establecen a las diferentes situaciones puede ser buena o mala, sin hacer uso de gradaciones o divergencias (Camras, 1994). Cabe destacar que la forma en la que regulan sus emociones consiste en influir sobre aquello que provoca la emoción a través de lloros, agresiones, etc. (Ortiz, 1999). También buscan ayuda para conseguir regularse ante emociones desagradables (Ribes *et al.*, 2005) y no comprenden que una misma situación puede provocar emociones diferentes (Harter y Budding, 1987, citados por Palacios e Hidalgo, 1999, p.369). Con respecto a la autoestima, cabe destacar que, entre los tres y los seis años de edad, está muy relacionada a las vivencias concretas. Hasta los siete u ocho años, no empezará a ser objetiva (Ribes *et al.*, 2005).

El desarrollo emocional durante la etapa primaria, aunque es muy larga (seis años) se caracteriza por 1) una actitud alegre y optimista, sin preocupaciones y con control sobre los temores, 2) un alto sentimiento físico, psíquico y social de sí mismo o misma, reflejado en la confianza propia y las ganas de destacar y 3) un buen manejo y control de las emociones que facilita el desarrollo intelectual (Herrera, Ramírez y Roa, 2004, p.263). Niñas y niños comienzan a encontrar referentes, además de en sus progenitores y hermanas y/o hermanos, en sus profesoras y profesores, compañeras y compañeros, etc. (Gallardo, 2006/2007). Alrededor de los seis y siete años de edad, las niñas y los

niños empiezan a admitir que algunas situaciones pueden despertar en ellas y ellos más de una sola emoción: una precediendo a la otra. Es entre los siete y ocho años cuando se dan cuenta de que determinadas situaciones pueden generar diferentes emociones (Harter y Budding, 1987, citados por Palacios e Hidalgo, 1999, p.369). En cuanto a la regulación emocional, destacar que antes de los seis años, se observan algunos indicios de control de las emociones, pero, a partir de esta edad, niñas y niños empiezan a diferenciar la experiencia emocional interior de la expresión externa de las emociones. Comienzan a ser capaces de ocultar sus sentimientos modificando su expresión conductual externa (Gallardo, 2006/2007).

3.2. Educación Emocional

Existe la posibilidad de educar la IE. La herramienta que se utiliza para ello es la Educación Emocional, una “innovación educativa” (Bisquerra, 2003, p.1) que pretende un desarrollo de la competencia emocional para conseguir un mejor desarrollo integral de la persona, atendiendo a las necesidades sociales que no se atienden con el resto de asignaturas ordinarias (Bisquerra, 2003). Así, se propone el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2016).

La Educación Emocional tiene que estar presente a lo largo de toda la vida, y debe tratarse como un tema transversal en los centros educativos (Bisquerra, 2016). Los sentimientos juegan un papel muy importante en el desarrollo integral del alumnado y en su día a día. Los profesionales de la educación son cada vez más conscientes de este hecho y buscan, además de promover el desarrollo académico de niñas y niños, el desarrollo sus competencias emocionales y sociales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Se necesita trabajar la IE en el aula para lograr un mayor bienestar psicosocial, así como el fomento de relaciones sociales positivas y la evitación

de problemas psicológicos y emocionales (Salguero *et al.*, 2011). Se debe diseñar un currículo que contemple una verdadera educación integral del alumnado (Gallego y Gallego, 2014).

3.2.1. Metodologías efectivas para educar emocionalmente

La Educación Emocional, también denominada en países anglosajones como *Social and Emotional Learning* (SEL), es el proceso mediante el cual la juventud adquiere el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para llevar a cabo las siguientes cinco tareas principales: reconocer y gestionar emociones, fijar y conseguir objetivos positivos, demostrar preocupación y cuidado por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y manejar situaciones interpersonales de manera efectiva (CASEL, 2003).

Los programas de mejora de la IE ayudan, entre otras cosas, a mejorar la asistencia a la escuela, mejorar el rendimiento escolar, frenar la violencia, reducir el consumo de drogas y disminuir el número de embarazos no deseados en la adolescencia (Bar-On *et al.*, 2007).

A través del metanálisis llevado a cabo por Durlak (2013), para el cual se estudiaron doscientos trece programas universales de educación emocional en los que participaron 270.034 alumnas y alumnos de entre cuatro y dieciocho años de edad aproximadamente, se ha observado que, quienes eran partícipes en programas SEL, consiguieron mejores resultados que los grupos de control en competencias y actitudes emocionales y sociales, así como sus conductas prosociales, además de demostrar un mayor rendimiento académico. También se observó un menor nivel de malestar emocional y de problemas conductuales como agresividad o desobediencia.

Se ha observado en este metanálisis de Durlak (2013) que las medidas efectivas para el desarrollo de habilidades tienen, por lo menos, cuatro características comunes, las cuales conforman el acrónimo SAFE (del inglés, *Sequential, Active, Focused and Explicit*, que significa secuencial, activa, concreta y explícita):

- Secuencial: se implementan sesiones secuenciadas para el desarrollo de habilidades gradualmente, las cuales suelen estar basadas en manuales de intervención o en lecciones planificadas.
- Activa: se utilizan formas activas de aprendizaje donde se califica la actuación del alumnado en la práctica de sus nuevas habilidades.
- Concreta: se destina tiempo y atención determinados, exclusivos y adecuados para la adquisición de habilidades.
- Explícita: se persigue la enseñanza de habilidades concretas, lo que hace que el alumnado sepa en todo momento lo que se espera de ellas y ellos.

Los procesos de desarrollo académico, social y emocional están relacionados entre ellos, y esforzarse por desarrollar emocional y socialmente al alumnado favorece notablemente la educación (Durlak, 2013).

Diekstra (2008), en su revisión a diecinueve meta-análisis diferentes publicados entre 1997 y 2008 sobre los programas SEL y los programas de habilidades para la vida, concluye que estos programas mejoran las habilidades emocionales y sociales de las personas, fomentan actitudes positivas hacia los y las demás, hacia uno mismo o una misma y hacia la escuela, mejoran el rendimiento académico y reducen o evitan trastornos y problemas mentales y conductas antisociales, la ansiedad, el abuso de drogas y los síntomas de depresión.

Según Diekstra (2008), para lograr una mayor eficacia en los programas, estos tienen que ser teóricamente coherentes y muy interactivos, ha de hacerse uso de métodos didácticos o de trabajo variados, se deben poner en marcha en grupos de pocos miembros, tienen que cubrir capacidades generales y específicas y tienen que estar integrados en la comunidad o en el medioambiente.

Es importante ser conscientes de que adquirir competencias emocionales es más difícil que cualquier otra competencia. Una niña o niño puede saber cómo resolver operaciones matemáticas complejas, conocer muy bien la historia de España o analizar sintácticamente cualquier tipo de oración, pero aprender a

regular correctamente sus emociones requiere un entrenamiento constante durante toda la vida (Bisquerra, 2016).

3.3. El arte de la Música

La música es la producción y percepción consciente de sonidos a lo que se le atribuye una significación estética que nos complazca (Torres, Gallego y Álvarez, 1984). Se trata de una manera de comunicación cuyos ejes principales son la expresión y la percepción que, a través de las cualidades del sonido, es capaz de manifestar emociones, sentimientos e ideas (Oriol, 2001). Utilizaremos este arte como medio a través del cual educar al alumnado emocionalmente.

3.3.1. Beneficios de la música

La música ha pasado de ser un instrumento práctico y funcional a ser un arte, una actividad que pretende influir en el ánimo del auditorio (Valls, 1970). Desde la antigüedad, la música ha sido utilizada para mejorar los estados de ánimo de quienes lo necesitaban (Mosquera, 2013).

Este arte es capaz de generar una relajación inconsciente (Mosquera, 2013) y normaliza la tensión muscular y la respiración, alivia el dolor, aumenta la cantidad de oxígeno en la sangre, relaja, acelera el proceso de curación de heridas, provoca que funcione mejor el sistema inmune y reduce los problemas psíquicos (Jauset, 2008). También facilita la expresión de las emociones y sentimientos, aporta energía tanto al cuerpo como a la mente, ayuda a reducir el miedo y la ansiedad y disminuye la percepción del dolor (Yáñez, 2011). Se ha observado, además, que estar en contacto con la música favorece el desarrollo de las habilidades de las personas, mejora su concentración y memoria y les facilita el aprendizaje de idiomas (Fernández, 2011).

Las personas en contacto con la música obtienen mejores resultados en pruebas de memoria auditiva de corto plazo y en exámenes de comprensión

lectora, demuestran una mejor representación geométrica, así como una gran habilidad para manipular información de memoria de corto y largo plazo y muestran mejores habilidades en memoria verbal. También, los niños y niñas en contacto con la música tienen una mayor habilidad para aprender a leer (Custodio y Cano-Campos, 2017).

Tras el entrenamiento musical, se producen cambios en el cerebro de las personas, el cual es transitorio en quienes no están en contacto con la música y persistente en quienes sí lo están, lo cual está relacionado con la mejora de determinadas habilidades cognitivas (Custodio y Cano-Campos, 2017).

Desde un plano psicológico, podemos destacar cinco beneficios que aporta este arte (Fundación Botín, 2017):

- 1- Brinda a las personas un sentimiento de identidad y de pertenencia a un grupo social.
- 2- Facilita la expresión de sentimientos y pensamientos, los cuales pueden ser personales o colectivos.
- 3- Establece conexiones con estados de ánimo experimentados anteriormente.
- 4- Favorece la liberación emocional y la auto-expresión.
- 5- Utilizada correctamente, favorece la comunicación, pues se trata de un arte internacional y cosmopolita que todas y todos tenemos en común.

Los beneficios de la música son indiscutibles y el acercamiento a la misma desde las escuelas puede ser muy beneficioso. Hasta el día de hoy, la clase de Educación Artística se imparte en los colegios con objetivo de favorecer el desarrollo de la expresión personal del alumnado, alimentar su creatividad, fomentar su expresión afectiva y fortalecer su autoestima (Fernández, 2011).

Para lograr una mejora en el sistema educativo, la música ha de incidir en gran medida, pues ésta enriquece a las personas, eleva el nivel cultural, reconforta y contenta tanto a receptores y receptoras como a emisores y emisoras (Willems, 1979).

3.3.1.1. Competencias que la música desarrolla

Son siete las competencias que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) establece como básicas en el currículo de Educación Primaria. Como se muestra a continuación, todas ellas se trabajan a través de la música (López, 2008):

Competencia en comunicación lingüística. La música enriquece el lenguaje verbal. Con su práctica, se trabaja fonética, entonación, acentos, pronunciación, etc., así como la expresión e interpretación de pensamientos, emociones, vivencias y opiniones personales. Se pueden establecer similitudes entre la forma de los discursos musicales y los lingüísticos (introducción, exposición, desarrollo, conclusión).

Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología. Se trabaja el pensamiento lógico y espacial, así como las relaciones entre la altura del sonido y su frecuencia, las relaciones interválicas, las proporciones rítmicas, etc. La notación musical tiene una relación directa con las matemáticas.

Competencia digital. El alumnado maneja distintos formatos de audio, técnicas de tratamiento y grabación de sonidos y la producción de material musical, audiovisual y multimedia. Internet también puede jugar un papel importante en la materia: búsqueda de obras, historia de la música y todo tipo de información musical.

Competencia social y ciudadana. En la música, el trabajo en equipo es fundamental, para lo cual es necesario ser empático/a, estar dispuesto o dispuesta a nuevas propuestas, ser tolerante, comprender la pluralidad de opiniones, ser consciente de la igualdad entre todas las personas... En resumen, aprender a convivir.

Conciencia y expresiones culturales. La música desarrolla la capacidad de apreciar, comprender y valorar el arte (Real Decreto 1631/2006). Con ella, se desarrolla de la sensibilidad, el gusto, la creatividad y la diversidad de la expresión cultural.

Competencia para aprender a aprender. Se desarrolla la capacidad de concentración, de atención, de orden, de memoria, de administración del tiempo, de aplicación y relación de los conocimientos y de aprender del error.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Perseverancia, responsabilidad, autocrítica, autocontrol, reconocimiento, diálogo, flexibilidad, autoestima, compromiso, empatía, creatividad, confianza, toma de decisiones, trabajo en equipo... son valores imprescindibles en el ámbito musical que, sin duda, se trabajan a través de él.

Como se ha reflejado en apartados anteriores, los beneficios que brinda la música a las personas es inmensurable. Sin embargo, tal y como está planteada la asignatura, las escuelas no sacan el mejor partido a esta fuente de riqueza. La asignatura de Educación Musical tiene que ocupar el lugar que le corresponde en todos los cursos de la enseñanza. Nunca será exagerado el respeto por la música, ya que lo merece (Willems, 1981).

3.3.2. Música y emociones

La música se ha utilizado para la regulación emocional desde hace, al menos, dos mil quinientos años, cuando Pitágoras usaba ciertos acordes y escalas para conseguir un equilibrio mental y recomendaba determinadas obras para aliviar emociones negativas. Aristóteles observó cómo el sonido de la flauta fortalecía el cuerpo, la mente y el espíritu, y Descartes afirmaba que la música servía para el deleite y para provocar diversas pasiones (Mosquera, 2013).

A través de este arte, niñas y niños tienen la posibilidad de “entrar en contacto con su mundo interior, afinando su sensibilidad y desarrollando los sentidos del ritmo y la armonía” (Fundación Botín, 2017, p.39). Además, la música es social y facilita el contacto interpersonal (Fundación Botín, 2017), pues necesita de alguien que la reproduzca y alguien que la escuche (González, 1999, citado en Fundación Botín, 2017, p.39).

La aportación de la IE a la educación musical “radica en su carácter sumativo, ya que lo emocional no está enfrentado a lo cognitivo, sino que el desarrollo conjunto de las habilidades cognitivas y emocionales mejora la respuesta inteligente” (Rubio, 2014, p.468). Cabe destacar que, cuanto antes se empieza a estudiar música, “más se desarrolla la región cerebral cuya función es registrar los estímulos acústicos” (Daza y Phillips-Silver, 2008, p.165).

La educación musical es “esencial para el desarrollo afectivo del niño o niña, para encauzar su sensibilidad y para desarrollar las capacidades sociales que contribuyen a su formación integral” (Balsera, 2006, p.90). La práctica de este arte permite que alumnas y alumnos “experimenten por sí mismos/as, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a la melodía, al ritmo, al timbre, etc.” (Rodríguez-Quiles, 2003, p.1).

En su tesis doctoral, Rubio (2014) defiende que la puesta en marcha de una Educación Musical con un enfoque emocional provoca que el alumnado se implique más, muestre una mejor actitud y participación en clase, vincule los contenidos a las experiencias, mejore su interpretación musical y desarrolle un pensamiento holístico. Tras llevar a cabo actividades musicales con un enfoque emocional, Rubio (2014) concluye que los y las participantes muestran un mayor nivel de competencias emocionales tales como autoconciencia, empatía, autocontrol, y mejor ánimo, así como una tendencia hacia un mayor control de las emociones.

Rubio (2014) afirma que un enfoque emocional en la asignatura de Educación Musical consigue una mayor vinculación a las finalidades educativas generales de la misma. Recomienda el uso activo de audiovisuales y medios informáticos en su práctica, y argumenta que debe estar planteada en base al aprendizaje cooperativo. Defiende que tiene que ser, mayoritariamente, de carácter práctico, proponiendo que “lo principal sea hacer música, vivir la música y no limitarnos a saber de música” (Rubio, 2014, p.471).

IV. OBJETIVOS GENERALES

La propuesta que recoge este documento tiene como objetivo principal aportar ideas para lograr una implementación de la asignatura de Educación Musical con el alumnado del primer curso de Educación Primaria que tenga en cuenta y trabaje la IE, a través de la cual alcanzar un mayor bienestar psicosocial en el alumnado.

En base al modelo de habilidad que defienden Mayer y Salovey (1997), se persigue contribuir al desarrollo de tres de las cuatro ramas de la IE: la percepción (y expresión) emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional en las niñas y los niños. Al ser niños y niñas de tan tempranas edades, no trabajaremos la rama de facilitación emocional del pensamiento, pues requiere de un mayor desarrollo de la metacognición. De estas ramas, se pondrá más énfasis en el desarrollo de la primera, pues buscamos, sobretodo, que niñas y niños encuentren en la música una herramienta a través de la cual expresarse.

Se busca también, indirectamente, acercar al alumnado al mundo de la música: el lenguaje musical, los instrumentos musicales, la historia de la música, las diferentes agrupaciones musicales, etc., así como animar a los discentes a adentrarse en este arte de una manera más profunda.

Cabe destacar que, dentro de cada actividad propuesta, se refleja el objetivo específico que se perseguirá en su desarrollo.

Por último, y no menos importante, convencer al lector del papel tan importante que desempeña la música dentro del currículo de Educación Primaria y mostrar cómo este arte puede favorecer al desarrollo emocional de las personas.

V. METODOLOGÍA

Para una perfecta aplicación del programa, se recomienda poner en práctica una metodología activa-participativa, en la cual evitar que el o la docente se dedique a transmitir información y el alumnado calle y escuche.

Se propone una enseñanza acompañada siempre de recursos audiovisuales, música y práctica. Las actividades han de ser llevadas a cabo de una forma muy vivencial y dinámica, de forma que alumnos y alumnas participen de forma activa. Se dará importancia al debate y la creatividad, siendo las sesiones perfectamente moldeables y flexibles para variar tanto como la imaginación del docente y el alumnado pueda permitir.

VI. DISEÑO DE LA PROPUESTA

A continuación, se presenta la propuesta didáctica con la cual educar a niños y niñas tanto en lo musical como en lo emocional, describiendo en qué consiste, cómo se vincula con el Currículo Oficial de Educación, su temporalización, los objetivos específicos, las diferentes actividades, los recursos materiales, espaciales y personales necesarios para su puesta en marcha, las temáticas transversales que abarca, la forma de evaluación de la misma y la manera de atender a la diversidad a través de ella.

6.1. Descripción

La presente propuesta didáctica se elabora para ser aplicada en las aulas del primer curso de Educación Primaria.

Se trata de una serie de actividades a través de las cuales se puede desarrollar la IE mientras se trabajan los contenidos de la asignatura de Educación Musical. Estas actividades son flexibles y se presentan abiertas a cualquier modificación para cubrir de mejor manera las necesidades específicas

del grupo de alumnos y alumnas con el que se ponen en práctica. Además, se proponen dinámicas de continuación para la mayor profundización en los contenidos si se desea o se cree oportuno.

Consiste en aportar a las alumnas y alumnos herramientas que les capaciten para identificar, distinguir y expresar sus emociones y las emociones ajenas, y que también aprendan a comprender y gestionar las mismas.

6.2. Vinculación con el Currículo Oficial de Educación

La propuesta didáctica ayuda a lograr varios de los objetivos didácticos y a trabajar las competencias que marca el Boletín Oficial de Cantabria (2014) para el alumnado del primer curso de Educación Primaria en la asignatura de Educación Musical. De igual manera, se trabaja una gran parte del contenido que el currículo marca.

6.2.1. Objetivos didácticos

A lo largo de esta propuesta, se perseguirán los siguientes objetivos que marca el Boletín Oficial de Cantabria (2014, p.1849):

- Identificar, clasificar y describir utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos.
- Distinguir tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas.
- Interesarse por descubrir obras musicales de diferentes características, y utilizarlas como marco de referencia para las creaciones propias.
- Conocer, entender y observar las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.
- Reconocer instrumentos, voces y las diferentes agrupaciones vocales e instrumentales.
- Utilizar el lenguaje musical para la interpretación de obras.
- Interpretar piezas vocales e instrumentales sencillas.

- Conocer e interpretar canciones sencillas.
- Utilizar los medios audiovisuales y recursos informáticos.
- Crear sonadores que sirvan como medio de expresión.
- Identificar el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.

6.2.2. Competencias

Con la persecución de los objetivos anteriormente expuestos, se trabajan las seis primeras competencias básicas: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencia social y ciudadana, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

6.2.3. Contenidos

La propuesta desarrollará la IE del alumnado a través del trabajo de los siguientes contenidos que marca el Boletín Oficial de Cantabria (2014, p.1849) para la asignatura de Educación Musical en el primer curso de Primaria:

- Interiorización y reconocimiento: sonido, ruido y silencio.
- Identificación de los sonidos corporales y del entorno.
- Introducción a las cualidades del sonido: intensidad, altura, duración y timbre.
- Diferenciación de líneas melódicas: ascendentes y descendentes.
- Introducción a la notación musical no convencional para mejorar la capacidad de escucha.
- Clasificación de las voces: masculinas y femeninas.
- Diferenciación y reconocimiento auditivo de las principales familias instrumentales.
- Realización de audiciones activas de obras musicales.
- Actitud positiva para la práctica de la escucha activa.
- Respeto en las audiciones y valoración del silencio.
- Respeto por el trabajo de compositores y artistas.

- Descubrimiento de la voz y sus posibilidades expresivas.
- Interpretación individual o colectiva de composiciones sencillas: voz, cuerpo y percusión.
- Valoración y respeto en las interpretaciones.
- Introducción al movimiento libre.
- Expresión a través del cuerpo y el movimiento acompañado de la música.

6.3. Temporalización

La presente propuesta didáctica, al tratarse de una serie de actividades, está planteada para que pueda ser puesta en marcha en cualquier momento del curso académico, cuando mejor convenga, durante la sesión semanal que se dedica a la asignatura de Educación Musical en el horario de las alumnas y los alumnos del primer curso de Educación Primaria. Se recomienda procurar constancia y continuación para lograr mejores resultados.

El tiempo a destinar para cada actividad dependerá de las necesidades del alumnado: se destinará el tiempo que sea necesario para el correcto desarrollo y comprensión de las dinámicas.

6.4. Objetivos específicos

Con la puesta en marcha de las actividades que se describen en el apartado que procede al presente, se persiguen los siguientes objetivos específicos, los cuales abarcan los del propio currículo de Educación Musical y los objetivos transversales de IE:

- Nombrar las distintas emociones.
- Diferenciar las diferentes emociones.
- Identificar emociones propias y ajenas.
- Expresar emociones.

- Relacionar situaciones con emociones.
- Comprender las emociones.
- Conocer diferentes formas de expresión de emociones.
- Entender la música como medio a través del cual expresarse.
- Expresar emociones a través de la música.
- Identificar las emociones que transmiten las obras musicales.
- Saber lo que son las tonalidades.
- Conocer las tonalidades de Do mayor y La menor.
- Mejorar las habilidades en el teclado.
- Poder expresar emociones a través de un teclado.
- Saber lo que es el sonido.
- Conocer las cuatro cualidades del sonido.
- Diferenciar las cuatro cualidades del sonido.
- Diferenciar los sonidos agudos de los sonidos graves.
- Diferenciar los sonidos de larga duración de los sonidos de corta duración.
- Diferenciar los sonidos débiles de los sonidos fuertes.
- Diferenciar diferentes timbres.
- Conocer las diferentes dinámicas.
- Conocer los diferentes instrumentos musicales.
- Saber cómo suenan los diferentes instrumentos musicales.
- Conocer las figuras rítmicas redonda, blanca, negra y corchea.
- Conocer las notas musicales do, re, mi, fa, sol, la y si.
- Saber dónde se colocan las notas musicales en el pentagrama en clave de sol.
- Conocer los compases de 2/4 y 4/4.
- Relacionar emociones con diferentes tonalidades y cualidades del sonido.
- Expresar emociones con precisión con la ayuda de las cualidades del sonido.
- Reconocer estados de ánimo ajenos a través de la música.
- Saber manejar el programa MuseScore.
- Desarrollar la creatividad.
- Saber regular las emociones a través de la música.

- Poder explicar lo aprendido.
- Participar adecuadamente en diálogos.
- Percibir, identificar, expresar, comprender y regular mejor las emociones.

6.5. Actividades

A continuación, se describen un total de 6 actividades para la asignatura de Educación Musical a través de las cuales desarrollar la IE del alumnado de Primero de Educación Primaria.

Estas actividades han de cumplir la función de guía para el desarrollo de la asignatura y están pensadas para que puedan trabajarse, cada una de ellas, durante varias sesiones: las que sean necesarias. Por esta razón, siempre se hablará del tiempo mínimo a emplear en las diferentes dinámicas, pero nunca del máximo. No se pretende la puesta en práctica de todas y cada una de las dinámicas en una sola sesión, ya que esto impediría el aprovechamiento de los beneficios de las mismas: debe haber siempre tiempo para el diálogo y se ha de trabajar con calma, pues no hay ninguna prisa.

Las actividades se exponen siguiendo la siguiente organización: título, rama o ramas del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) que se trabajan, referente teórico y desarrollo, este último dividido en fases, donde la primera será siempre una introducción al tema a tratar, y la última una conclusión para cerrar la actividad.

Actividad 1: Y a ti, ¿qué te transmite?

Ramas de IE que se trabajan: percepción, identificación, comprensión y regulación emocional.

Referente teórico: para poder expresar sentimientos y emociones, es fundamental conocer de antemano cuáles son los mismos. Además, saber cómo suelen ser exteriorizados facilitará su expresión.

Objetivo: conocer cuáles son las diferentes emociones y comprender que se pueden expresar de muchas maneras, por ejemplo, a través de la música.

Desarrollo:

Fase 1: introducción

Empezaremos la clase introduciendo al alumnado al tema de las emociones: qué son, para qué sirven y por qué existen. Hablaremos del gran número de emociones que conocemos, las cuales iremos nombrando espontáneamente y apuntando en la pizarra. El profesor o profesora puede explicar y añadir emociones que no se les hayan ocurrido a las niñas y niños o que desconozcan. Al final de esta dinámica, la pizarra se verá llena de emociones, lo cual sorprenderá al alumnado.

Fase 2: juego

A continuación, se pone en práctica el juego “detectives de emociones”. Conversaremos acerca de lo bien que se nos da detectar si una expresión facial ajena muestra alegría, cansancio, enfado, tristeza, o sorpresa. El o la docente demostrará esto preguntando al alumnado: ¿cómo creéis que me siento? mientras ríe, mientras finge bostezar, mientras frunce el ceño, mientras finge llorar y mientras levanta las cejas y se tapa la boca con las manos. Esta dinámica puede continuar trabajándose con más emociones, como vergüenza, impaciencia, agobio, euforia, asco, miedo, etc. El o la docente, tras expresar con gestos cada emoción, lanzará una pregunta al alumnado: ¿cuándo os habéis sentido así? Se generará un pequeño debate donde, quien quiera, se abrirá al grupo y contará alguna situación que ha despertado en él o ella una emoción concreta.

Después, serán los discentes los que tomen el papel de intérpretes: cada niña y niño tendrá que situarse individualmente frente al resto y exteriorizar la emoción que el docente le indique. Los demás, tendrán que adivinar la emoción. Cuando todas y todos hayan participado, se llevará a cabo la misma dinámica en pequeños grupos de tres o cuatro miembros. Se emplearán, como mínimo, veinte minutos para que el alumnado pueda practicar libremente.

Fase tres: diferentes modos de expresión

Explicaremos a los niños y a las niñas que hay más maneras de expresar sentimientos y emociones además de las expresiones faciales. Los pintores y las pintoras, por ejemplo, utilizan sus pinceles para crear cuadros que transmitan diferentes emociones. Para demostrar esto, proyectaremos el cuadro propuesto [Anexo 1] y preguntaremos al alumnado: ¿qué creéis que quiso transmitir el pintor Vincent Van Gogh con su cuadro *Anciano en Pena*? Los niños y niñas probablemente respondan que intentaba transmitir pena, tristeza. Les confirmaremos que sí, que se trata de una obra que Van Gogh pintó dos meses antes de su muerte estando muy enfermo en un hospital. De igual manera, proyectaremos el siguiente cuadro [Anexo 2] y preguntaremos a las niñas y niños: ¿qué creéis que quiso transmitir Joaquín Sorolla con su cuadro *Baño*? A lo cual es probable que respondan alegría, diversión, verano, jugar, etc. Esta dinámica puede seguir trabajándose con más cuadros que expresen diferentes emociones.

Continuaremos contando y demostrando con ejemplos al alumnado que los poetas y las poetisas utilizan las palabras; los bailarines y las bailarinas, movimientos corporales; los escultores y escultoras crean maravillosas esculturas... y ¿qué utilizan los músicos? A lo que todas y todos responderán: ¡la música!

Fase 4: emociones en obras y canciones

Se reproducirán diferentes audios con diferentes canciones de todo tipo de géneros musicales: música clásica, pop, indie, folk, jazz, rap, etc. El alumnado deberá escuchar y levantar la mano cuando crea que ha adivinado lo que el artista o grupo pretende transmitir a través de su música y, si la música incita al baile, ¡que no pare! Se preguntará a los alumnos y alumnas cómo se sienten tras haber escuchado cada canción, y se les recordará el gran poder curativo que puede tener una canción alegre en los días tristes. A continuación, se facilita una lista con propuestas para escuchar, donde predominan las canciones alegres para ayudar a lograr un mejor clima en el aula. La dinámica se puede trabajar con las canciones u obras que el docente considere: tantas como crea necesario.

Se pueden reproducir, además, canciones que el alumnado proponga, siempre y cuando sean adecuadas.

- Concierto para violín no. 1 en E mayor, “La primavera” (primer movimiento: Allegro) – Antonio Vivaldi (emoción: alegría, felicidad).
https://www.youtube.com/watch?v=BopHd_3bjrc
- *El cant dels ocells* – Pau Casals (emoción: tristeza)
<https://www.youtube.com/watch?v=COR3IMXKAfg>
- Sinfonía no. 5 – Ludwig van Beethoven (emoción: angustia, enfado, ira).
<https://www.youtube.com/watch?v=TpCiGyRIEiU>
- Todo se transforma – Jorge Drexler (emoción: tranquilidad, positividad, alegría). <https://www.youtube.com/watch?v=QfhEKpFiepM>
- La Puerta Violeta – Rozalén (emoción: esperanza)
https://www.youtube.com/watch?v=gYyKuLV8A_c
- *Saharabbey Road* – Vetusta Morla (emoción: felicidad, alegría, positividad). <https://www.youtube.com/watch?v=2ZbjyGQ2KfA>
- *The Wall* – Pink Floyd (emoción: enfado, ira)
<https://www.youtube.com/watch?v=fvPpAPIIZyo>

Fase 5: Conclusión

Para poner fin a esta actividad, generaremos un diálogo. Hablaremos de la gran cantidad de formas que existen para expresar sentimientos y emociones y que la música, como hemos podido comprobar, es una de ellas: transporta emociones desde la persona que la reproduce hasta quien tiene el gusto de escucharla. Además, es capaz de contagiarlas: las canciones y obras alegres, nos ponen contentas y contentos; las tristes, nos entristecen; las tranquilas, nos ayudan a relajarnos... También se animará al alumnado a utilizar canciones para ayudarles a conciliar el sueño, para alegrarse, para tranquilizarse, etc.

Actividad 2: Las tonalidades mayores y menores

Ramas de IE que se trabajan: percepción, identificación, expresión y comprensión emocional.

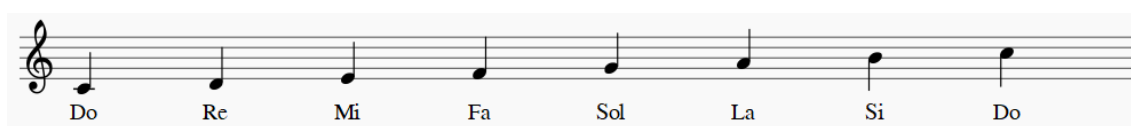
Referente teórico: la armadura es el conjunto de alteraciones propias (sostenidos (#) o bemoles (b)) que sitúan a una obra en una tonalidad específica. Las obras de carácter triste utilizan tonalidades en modo menor (m), mientras que las alegres emplean tonalidades en modo mayor (M). Cada tonalidad en modo mayor tiene su tonalidad menor relativa. En la siguiente tabla, se muestran las alteraciones con hasta dos sostenidos o bemoles, aunque existen más.

Tonalidades con sostenidos		
Armadura	Mayor	Menor
0 #	Do M	La m
1 #	Sol M	Mi m
2 #	Re M	Si m

Tonalidades con bemoles		
Armadura	Mayor	Menor
0 b	Do M	La m
1 b	Fa M	Re m
2 b	Si b M	Sol m

Las tonalidades menores, además de las alteraciones de la armadura, tienen su séptimo grado alterado un semitono ascendentemente. Traduciremos esto a las tonalidades que se van a trabajar: Do M y La m. Estas dos tonalidades no tienen alteraciones en la armadura, pero la tonalidad menor, La m, tiene el séptimo grado (Sol) alterado, por lo que se convierte en Sol #. Por lo tanto, las notas que se utilizarán en las tonalidades de Do M y La m serán las siguientes:

Do Mayor:



La menor:



Objetivo: asociar las tonalidades mayores a emociones positivas (alegría, tranquilidad, etc.) y las menores a emociones negativas (tristeza, ira, etc.). Saber qué notas conforman las tonalidades de Do M y La m. Poder expresar alegría y tristeza con ayuda de un teclado.

Desarrollo:

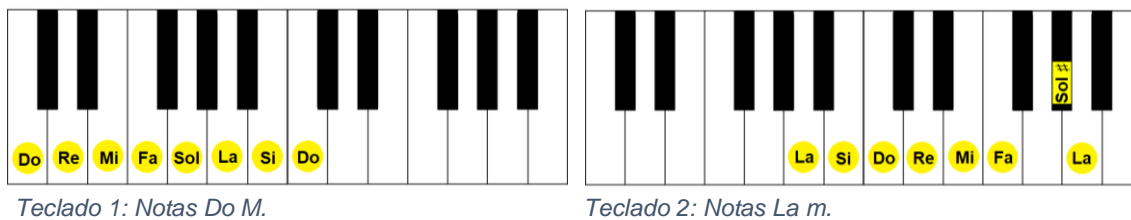
Fase 1: introducción

Hablaremos al alumnado de las tonalidades, haciéndoles saber que los compositores y las compositoras tienen que elegir, lo primero, en cuál de ellas estará situada su obra. Les contaremos que podemos organizar las tonalidades en mayores o menores, y que se distinguen entre sí porque emplear una u otra aporta un carácter alegre o triste respectivamente a la obra. Les diremos que trabajaremos sobre las tonalidades Do Mayor y La menor, y les pondremos ejemplos de obras en cada una de las tonalidades para que vean la diferencia de carácter entre ellas. A continuación, se aporta una lista con posibles ejemplos:

- Concierto para *violoncello* en Do Mayor – Joseph Haydn
<https://www.youtube.com/watch?v=308St8RCd9U>
- Sinfonía no. 5, 4º movimiento en Do Mayor– L. v. Beethoven
<https://www.youtube.com/watch?v=DAyUzxDB9eE>
- Sonata para piano no. 16 en Do Mayor – W. A. Mozart
<https://www.youtube.com/watch?v=1vDxlnJVvW8>
- Capricho no. 24 en La menor – Niccolò Paganini
<https://www.youtube.com/watch?v=6cfWJop0LZ0>
- Cuarteto con piano en La menor – Gustav Mahler
<https://www.youtube.com/watch?v=zPXinFjtlyg>
- Concierto para violín en La menor – Antonio Vivaldi
<https://www.youtube.com/watch?v=QPba-i26YNA>
- Partita para flauta solista BWV 1013 en La menor – J. S. Bach
<https://www.youtube.com/watch?v=6GwfuWhOOdY>

Fase 2: jugamos con las tonalidades Do M y La m

Previamente, se habrán preparado dos teclados con pegatinas y el nombre de las notas de las teclas de la siguiente manera:



Animaremos a las niñas y a los niños a improvisar una melodía en cada uno de los pianos de forma individual, mientras el resto del alumnado escucha. Para ello, se les indica que tienen que tocar solo aquellas teclas que tienen pegatinas, pues indican las notas que se deben utilizar para lograr la tonalidad de Do mayor o de La menor, y se les dará total libertad para que las pulsen de la manera que quieran. Cuando el alumnado haya terminado de tocar en ambos teclados, lanzaremos la siguiente pregunta: ¿qué diferencia hay entre la melodía que has interpretado en el primer teclado (Do M) y la que has interpretado en el segundo (La m)? A lo que responderán algo parecido a “una es más alegre y otra es más triste”. Les recordaremos que, efectivamente, ese es el objetivo de las tonalidades mayores y menores. Con ayuda de una persona auxiliar, emplearemos treinta minutos, como mínimo, para que el alumnado pueda improvisar en cada uno de los pianos. Mediante esta práctica, los alumnos y las alumnas comprobarán lo fácil que puede ser expresar alegría y tristeza con la ayuda de un piano y, además, se darán cuenta de qué teclas hace falta pulsar para conseguir una tonalidad u otra. Debido a que las teclas están etiquetadas con la nota a la que corresponden, mejorarán sus habilidades al piano, ya que sabrán dónde se colocan las diferentes notas musicales.

Fase 3: conclusión

Para terminar, se propone una dinámica donde el alumnado tiene que asociar alguna experiencia personal con las diferentes tonalidades: mayores y menores. El docente puede comenzar para que el alumnado tenga más claro lo que se espera (ejemplo: el día que perdí mi libro favorito me puse muy triste, así que le compondría una banda sonora en una tonalidad menor a ese momento). Se pondrá fin a la actividad recordando al alumnado lo que se ha aprendido con el desarrollo de la actividad propuesta, y les animaremos a utilizar las notas en vez de las palabras cuando quieran expresar sus emociones.

Actividad 3: Las cualidades del sonido

Ramas de IE que se trabajan: percepción, identificación, expresión, comprensión y regulación emocional.

Referente teórico: son cuatro las cualidades del sonido: altura (diferencia entre notas graves y notas agudas), duración (diferencia entre notas cortas y notas largas), intensidad (diferencia entre notas con volumen fuerte o débil) y timbre (diferencia entre notas emitidas por diferentes emisores). Si además del modo de las tonalidades (mayor o menor) tenemos en cuenta las cualidades del sonido, lograremos un abanico más amplio de emociones que podemos expresar a través de la música.

Objetivo: conocer y diferenciar las cuatro cualidades del sonido. Observar cómo influyen en el carácter de una obra.

Desarrollo:

Fase 1: introducción

Daremos comienzo a esta sesión hablando del sonido, que es el efecto producido por los cuerpos cuando vibran, y de sus cuatro cualidades: altura, duración, intensidad y timbre.

Fase 2: diferenciación de las cualidades del sonido

Primero, hablaremos de la altura del sonido, que es lo que nos permite diferenciar entre do, re, mi, fa, sol, la y si. La altura de una nota puede ser grave o aguda. Para facilitar la comprensión, podemos establecer un símil entre el habla de un elefante para los sonidos graves y el de un pájaro para los agudos. De igual manera, podemos hablar de instrumentos musicales con registro grave, como la tuba, el contrabajo o el fagot, y de instrumentos con registro agudo, como la flauta, el violín o la trompeta. Para ver si el alumnado ha comprendido lo que es la altura, el profesor o profesora puede tocar dos notas diferentes en el teclado para que el alumnado diferencie cuál de las dos es más grave o más aguda.

Sobre la duración, debemos informar a nuestros alumnos y alumnas de que existen sonidos de larga duración y de corta duración. Podemos observar en directo ambas duraciones con dos instrumentos de pequeña percusión: la caja china y el triángulo. Se pedirá a una alumna o alumno que toque el primer instrumento (cuyo sonido será corto) y a otro u otra que toque el segundo (cuyo sonido será más largo). Se lanzará la siguiente pregunta: ¿cuál de los dos sonidos ha sido más corto? El alumnado responderá con seguridad que el primero. Al igual que con la altura del sonido, el profesor o profesora puede seguir trabajando esto reproduciendo sonidos de corta y larga duración en el teclado para que los niños y las niñas diferencien cuál de los dos es más largo o más corto.

Para que los y las discentes comprendan lo que es la intensidad, podemos explicar lo que significa susurrando y gritando cuando sea oportuno. Les diremos que la intensidad distingue el volumen de los sonidos, y que pueden ser débiles o fuertes. Aquí, aparecen las dinámicas. Las seis básicas son: *pianísimo* (muy suave), *piano* (suave), *mezzopiano* (medio suave) *mezzoforte* (medio fuerte), *forte* (fuerte) y *fortísimo* (muy fuerte). Les informaremos de que, en el lenguaje musical, se representan con las siguientes siglas: *pp* (*pianísimo*), *p* (*piano*), *mp* (*mezzopiano*), *mf* (*mezzoforte*), *f* (*forte*) y *ff* (*fortísimo*). Se propone el juego de las sillas, en el que los alumnos y alumnas deberán rodear un círculo hecho con sillas al ritmo de la música. Cuando la música pare, el alumnado deberá sentarse en las sillas, las cuales irán desapareciendo poco a poco. Cuando la música sea suave, los niños y las niñas caminarán encogidos y, cuando sea fuerte, lo harán normal. Podemos seguir trabajando esto con la reproducción de sonidos fuertes y suaves en el piano, los cuales tendrán que diferenciar los alumnos y las alumnas.

Llegamos a la cualidad del timbre, por la cual una misma nota puede diferenciarse al ser interpretada por instrumentos distintos. Para demostrar esto, proyectaremos los tres siguientes videos, en los que se ven a tres instrumentos musicales diferentes tocando la misma obra musical.

- Preludio de la suite no. 1 de J. S. Bach interpretado por un *violoncello* <https://www.youtube.com/watch?v=mGQLXRTI3Z0>
- Preludio de la suite no. 1 de J. S. Bach interpretado por un bajo eléctrico <https://www.youtube.com/watch?v=i-tzPu7e2pg>
- Preludio de la suite no. 1 de J. S. Bach interpretado por un trombón de varas <https://www.youtube.com/watch?v=VLN02Zqxj0g>

Para practicar la diferenciación de distintos timbres, los alumnos y alumnas pueden cerrar los ojos y adivinar quién de sus compañeros o compañeras está hablando: cada persona tenemos un diferente timbre de voz. El juego también puede llevarse a cabo teniendo que adivinar qué instrumentos musicales están sonando.

Es importante mejorar el conocimiento de los diferentes tipos de instrumentos musicales y el sonido de cada uno para una correcta puesta en marcha de las dinámicas en relación al timbre del sonido.

Fase 3: un mayor número de emociones

Explicaremos a nuestros discentes que, combinando las cualidades del sonido de diferentes formas en las obras musicales, podemos transmitir un mayor número de emociones además de alegría y tristeza. Por ejemplo, una obra musical puede estar en una tonalidad menor, pero también puede tener una dinámica de *forte*, estar compuesta por sonidos cortos e interpretada por instrumentos de registro grave. De esta manera, generaremos un sentimiento de ira, como pasa en el primer movimiento de la quinta sinfonía de Beethoven (se recomienda reproducir obra para que el alumnado lo pueda percibir). Preguntaremos al alumnado: ¿qué creéis que habrá enfadado al compositor? ¿Qué os hace a vosotras y a vosotros enfadaros? Otro ejemplo muy claro es el que nos brinda el compositor Edvard Grieg con su música incidental *Peer Gynt*: dentro de su suite no. 1, podemos encontrar el primer movimiento, “La mañana”, el cual está en modo mayor, pero transmite calma gracias al uso de notas de larga duración y al sonido de las flautas traveseras y los violines (registro agudo) interpretando la melodía principal. Se reproducirá el siguiente vídeo para escuchar la obra: https://www.youtube.com/watch?v=3sF_mQLXs_s. Se les

preguntará a las niñas y niños: ¿cuándo habéis logrado vosotras y vosotros ese estado de paz y tranquilidad? En el mismo vídeo (minuto 13:13) podemos encontrar el movimiento “En la caverna del rey de la montaña” donde escucharemos cómo el compositor ha utilizado instrumentos de registro grave, dinámicas suaves y sonidos de corta duración para generar un clima de misterio y suspense. Se puede lanzar la siguiente pregunta: ¿a qué situaciones que hayáis vivido le podríais esta banda sonora? Se pueden reproducir tantas obras como se deseen para que el alumnado compruebe el gran número de emociones que la música es capaz de transmitir combinando de una manera u otra las cualidades del sonido y las tonalidades.

Fase 4: ponle banda sonora.

En esta parte de la actividad, se les pedirá a las niñas y a los niños que imaginen diferentes situaciones que el docente describirá. A continuación, se dejan reflejadas algunas ideas:

- Nos vamos con la familia a pasar el día en la playa.
- Para comer hay la comida favorita de cada uno y cada una.
- Mamá o papá nos castiga por portarnos mal.
- Se nos rompe nuestro juguete favorito.
- Nos caemos y nos hacemos daño.
- Nos hacen un regalo.
- El abuelo o la abuela nos cuenta un cuento antes de dormir.
- Escuchamos un ruido extraño en nuestra casa.
- Nos encontramos un oso hambriento en el bosque.
- Jugamos a nuestro juego favorito.
- Nos cuentan un chiste muy gracioso.

Para cada situación, el alumnado deberá imaginar cómo podría ser la banda sonora que mejor describa el momento. Por ejemplo, para el día en la playa, nos imaginamos una canción en una tonalidad mayor (alegre), con sonidos de corta duración y fuertes, interpretados por un ukelele, cuyo registro es agudo. El profesor reproducirá canciones que se asemejen a lo que el alumnado imagine: “¿Qué os parece esta canción de Calle 13?

<https://www.youtube.com/watch?v=ZAjASemgx3E> ¡Mirad cómo comenzaba la serie televisiva española Verano Azul! ¿Os gusta? https://www.youtube.com/watch?v=wN_ZAUJIHCl&pbjreload=10. Para el cuento de antes de dormir, nos imaginamos una banda sonora alegre (tonalidad mayor) pero tranquila, con sonidos de larga duración y suaves, los cuales podrían ser interpretados por un *violoncello*, cuyo registro no es ni muy agudo como el de un violín, ni tan grave como el de un contrabajo. Por ejemplo, esta canción de cuna de Brahms <https://www.youtube.com/watch?v=OEwtuD-veqA>. Mientras se escucha el audio, se pedirá a los alumnos y alumnas que crucen sus brazos encima de sus pupitres y que posen su cabeza sobre ellos, a la vez que respiran profundamente y guardan absoluto silencio. Cuando estén relajados y relajadas, les informaremos de que este tipo de obras tranquilas nos pueden ayudar a regularnos emocionalmente, tal y como estamos viendo en este mismo momento.

Fase 5: conclusión

Terminaremos esta actividad llevando a cabo una dinámica parecida a la *Flipped Classroom*: serán los y las discentes quienes tengan que explicar lo aprendido al profesor o profesora. Se generará un diálogo en el que se hable de la cantidad de emociones y sentimientos que la música puede expresar.

Actividad 4: Lenguaje musical

Ramas de IE que se trabajan: percepción, identificación, comprensión y regulación emocional.

Referente teórico: los niños y las niñas, muchas veces, no encuentran palabras para describir sus emociones. Les enseñaremos el lenguaje musical para que, además de las palabras, cuenten con la música.

Objetivo: conocimiento de las figuras rítmicas redonda, blanca, negra y corchea, y sus respectivos silencios. Conocimiento de los compases 2/4 y 4/4. Conocimiento de las notas musicales en clave de sol. Adquirir herramientas para poder escribir y dejar reflejadas las creaciones.

Desarrollo:

Fase 1: introducción

Empezaremos esta actividad preguntando a las niñas y los niños: ¿qué hubiese pasado si los músicos no hubiesen escrito sus composiciones? La respuesta es que se hubiesen perdido muchas obras de arte de las que, a día de hoy, disfrutamos. Les contaremos que la manera de que las creaciones musicales no se pierdan es a través del lenguaje musical. Por esta razón, aprenderemos las nociones básicas para, en un futuro, poder dejar reflejada la música que tenemos en la cabeza.

Fase 2: las figuras rítmicas

Nuestro pequeño curso de lenguaje musical comenzará por el ritmo. Presentaremos al grupo las siguientes figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y corchea. Les diremos que una redonda equivale a dos blancas, que una blanca equivale a dos negras, y que una negra equivale a dos corcheas. Para asegurarnos de que esta relación entre figuras rítmicas, la cual es bastante compleja para niñas y niños tan pequeños, sea comprendida, nos ayudaremos con el siguiente dibujo que trazaremos en el encerado mientras explicamos la teoría [Anexo 3]. Les enseñaremos, también, los silencios de redonda, de blanca, de negra y de corchea.

Para una mejor comprensión, asociaremos un gesto a cada figura: para las redondas, haremos un círculo muy amplio con el brazo derecho mientras contamos hasta 4; para las blancas, golpearemos suavemente nuestros muslos con la palma de nuestras manos mientras decimos “uno y dos”; para las negras, daremos palmadas; para las corcheas, daremos palmas el doble de rápido utilizando solo dos dedos de la mano. Practicaremos estos gestos siguiendo las indicaciones del profesor o profesora: cuando se diga: ¡negras!, todas y todos debemos dar palmas al ritmo que el profesor o profesora marque. Siguiendo el mismo ritmo, cambiaremos a otras figuras rítmicas cuando el docente diga.

Con esto, también podemos jugar a “resolver el enigma”, que consistirá en escribir una serie de figuras rítmicas en el encerado para que el alumnado la

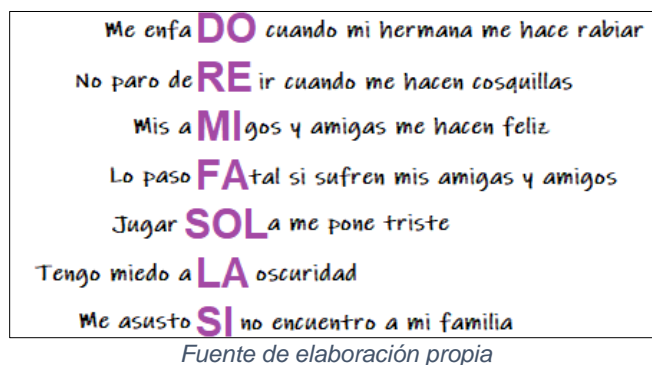
interprete a través de los gestos que hemos acordado, y a “camina al ritmo”, donde los niños deberán andar por la clase al ritmo de redondas, blancas, negras y corcheas.

Preguntaremos a las niñas y a los niños: ¿Qué figuras rítmicas creéis que predominarán en una obra que quiera transmitir tranquilidad? ¿Y qué figuras lo harán en una obra que quiera transmitir enfado? ¿Y felicidad? ¿Y pena? Etc. También les pediremos que asocien, con las diferentes figuras rítmicas, experiencias personales. El docente podrá comenzar: “yo asocio las corcheas al momento en el que gané una carrera, y las redondas al fin de semana pasado, que lo pasé enfermo/a en casa”.

Fase 3: las notas musicales

Introduciremos el tema de las notas musicales de la siguiente manera: “una vez alcanzado el primer nivel de músicos con las figuras musicales... ¡vamos a por el segundo nivel: las notas!”.

Enseñaremos al alumnado cuáles son las siete notas musicales, y se desarrollarán dinámicas que faciliten su aprendizaje. Proyectando un pentagrama en la pizarra, se puede ir escribiendo encima diferentes notas musicales que el alumnado tiene que adivinar. También se puede jugar al juego *Memory* [Anexo 4] a través del cual los niños tienen que intentar unir en nombre de cada nota con su representación en el pentagrama. El juego “resolver el enigma” también puede llevarse a cabo con series de notas. Se propone la proyección del video de la canción “Do re mi” del musical *Sonrisas y Lágrimas* <https://www.youtube.com/watch?v=SnL94BLgUkE> y la realización de un acróstico con las siete diferentes notas entre todos con situaciones que nos hagan felices, nos enfaden, nos asusten o nos entristezcan. Como ejemplo, se adjunta la siguiente imagen:



Fase 4: los compases 2/4 y 4/4

Preguntaremos al alumnado: “¿os atrevéis con el nivel 3? La respuesta, seguro, será afirmativa. El nivel tres consistirá en saber qué significa que un compás sea de dos por cuatro (2/4) o de cuatro por cuatro (4/4). Se les explicará a los alumnos y alumnas que se necesitan dos negras para completar un compás de 2/4, y se les preguntará: ¿cuántas necesitaremos para completar un compás de 4/4? ¡Tan fácil como cuatro! Se les hará pensar preguntándoles: si se necesitan dos negras para el compás 2/4, ¿cuántas blancas se necesitarían? ¿Y en un compás de 4/4? ¿Y cuántas corcheas? Les contaremos que una redonda no entra en un compás de 2/4, pero sí en uno de 4/4, rellenando todo el compás ella sola.

Se propone la realización de ejercicios donde el alumnado tenga que completar los compases, y se les pregunta: ¿os pone contentas y contentos conseguir realizar un ejercicio?

Fase 5: conclusión

Felicitemos al alumnado por haber superado los tres niveles del lenguaje musical, y les galardonaremos con la Guía “Lo que todo buen músico tiene que recordar” [Anexo 5]. Les preguntaremos: ¿cómo os sentís después de haber superado todos los niveles? ¿Y después de haber recibido este premio? De esta forma, se demostrará al alumnado que los logros aportan felicidad, y que un día triste puede mejorar si llevamos a cabo algo que se nos da bien.

Actividad 5: Programa MuseScore

Ramas de IE que se trabajan: expresión y comprensión emocional.

Referente teórico: el programa MuseScore es una herramienta digital gratuita a través de la cual se pueden escribir partituras. Además, dichas partituras pueden ser interpretadas por el instrumento que el usuario prefiera y se puede escuchar cómo quedaría en el mismo programa. Aprender a manejarlo puede parecer difícil, pero, con la práctica, se puede dominar a la perfección y expresarse a través de la creación de música con este programa.

Objetivo: aprender a utilizar el programa MuseScore.

Desarrollo:

Fase 1: introducción

Para esta sesión, nos desplazaremos al aula de informática, la cual estará preparada con anterioridad: cada ordenador tiene que estar encendido, con auriculares conectados y con el programa MuseScore abierto (el link para descargar de Internet el programa se puede encontrar en el anexo 6). Cada alumna o alumno trabajará en un ordenador individualmente. Se enseñará al alumnado cómo crear una partitura, en la cual se pueden elegir instrumentos, compases, ritmos, notas... lo que quiera y prefiera el artista. Indicaremos cómo llevar a cabo cada acción y cómo escuchar lo que estamos creando.

Fase 2: transcribir partituras

Para que el alumnado coja fluidez a la hora de trabajar con esta herramienta digital, se repartirá la ficha “Transcripción” [Anexo 7] y se otorgará el tiempo necesario para ello. Cuando hayan conseguido transcribir su primera partitura, les felicitaremos y les preguntaremos: ¿cómo te sientes tras haberlo conseguido? Ser conscientes de que conseguir manejar el programa les hace felices animará al alumnado a continuar trabajando en ello.

Fase 3: conclusión

Recordaremos al alumnado que, gracias a que estamos aprendiendo a manejar este programa, pronto podremos escribir canciones a través de las

cuales expresar lo que queramos, y les animaremos a continuar con la práctica. A modo de lluvia de ideas, y para ir practicando lo que se llevará a cabo en la siguiente actividad, preguntaremos a algún niño o niña, aleatoriamente, cómo se siente y, entre todas y todos, daremos ideas para componer la banda sonora del sentimiento del compañero o compañera.

Actividad 6: Compositoras y compositores

Ramas de IE que se trabajan: percepción, identificación, comprensión y regulación emocional.

Referente teórico: en edades tempranas, es muy necesario desarrollar la imaginación y creatividad de las niñas y los niños. Tener la libertad de componer una obra musical puede ser muy beneficioso para su desarrollo.

Objetivo: poner en práctica lo aprendido componiendo un fragmento con el programa MuseScore, el cual hemos aprendido a manejar en la anterior actividad, que defina cómo se siente cada alumna o alumno. Que el alumnado encuentre en la música un medio a través del cual expresarse.

Desarrollo:

Fase 1: introducción

Les diremos a las niñas y a los niños que ha llegado la hora de poner en práctica todo lo que hemos estado aprendiendo y componer. Les recordaremos que no existen las composiciones bonitas y feas, ni las mejores o peores: existe la variedad, y cuanto más, mejor.

Fase 2: creamos música

Se pedirá al alumnado que elabore una pequeña obra de ocho compases en 2/4 y que trate de expresar la emoción o el sentimiento que esté experimentando en ese momento a través de la misma. Deberán utilizar las notas de la tonalidad de Do M si el sentimiento es alegre, y la tonalidad de La m si es más triste (se recordará cuáles son esas notas, dejando las escalas proyectadas [Anexo 7]). Podrán jugar con la intensidad, la altura, la duración y el timbre de

cada nota para lograr una mayor concreción del sentimiento o emoción. Se destinará el tiempo necesario para que niños y niñas creen sus pequeñas obras de arte. La actividad podrá durar todo el tiempo que haga falta, incluso se puede continuar con ella en otras sesiones. El profesor o profesora y la persona auxiliar resolverá las dudas que vayan surgiendo y ayudarán a cada niño o niña si lo necesitan.

Fase 3: conclusión

Los alumnos y alumnas que lo deseen, podrán mostrar sus obras al resto de compañeras y compañeros, quienes tendrán que adivinar la emoción que el autor o autora pretende transmitir a través de su pequeño fragmento. También se preguntará al resto del alumnado si la creación del compañero o compañera podría ser la banda sonora de lo que están sintiendo en el momento. En caso negativo, tendrán que asociar la música con alguna experiencia pasada. Si la emoción que el compositor o compositora quiere transmitir es negativa, jugaremos a “reparar emociones”, juego que consiste en inventar formas para alegrar a alguien triste, tranquilizar a alguien nervioso o nerviosa, etc. Recordamos que no pretendemos obras preciosas y coherentes, sino un primer contacto del alumnado con la creación musical y expresión a través de la música. Cerraremos esta actividad dialogando de lo divertido y entretenido que es crear, de lo satisfactorio que es ver el resultado final y, sobre todo, de lo mucho que facilita la música la expresión de las emociones y los sentimientos.

6.6. Recursos materiales, espaciales y personales

Para la correcta puesta en marcha de estas actividades, además del material básico (mesas, sillas, lápices, hojas, etc.) se necesita un proyector, una pizarra, altavoces, dos teclados, ordenadores, auriculares e impresora.

Los espacios donde llevar a cabo estas dinámicas deben amplios y espaciosos, que faciliten el movimiento y donde el alumnado se sienta libre.

También se necesitará una sala de ordenadores con auriculares para llevar a cabo algunas de las actividades propuestas.

Se recomienda contar con el apoyo de una persona auxiliar para una mejor dinamización de las sesiones.

6.7. Temáticas transversales

Con la presente propuesta didáctica, se trabajan, además de música las siguientes materias:

- *Lengua*, ya que el alumnado se enriquecerá de nuevo vocabulario y será participe en diálogos.
- *Matemáticas*, gracias a las relaciones interválicas entre notas, la altura de las mismas y las proporciones rítmicas.
- *Valores Sociales y Cívicos*, pues se fomenta el trabajo en equipo, el respeto del turno de palabra, la tolerancia, el compromiso, etc.
- *Educación Física*, ya que la práctica de un instrumento, así como dar palmas, requiere una habilidad psicomotriz importante.
- *Ciencias Naturales*, porque acercamos al alumnado a las diferentes cualidades del sonido (altura, duración, intensidad y timbre).
- *Ciencias Sociales*, pues trabajaremos con obras de diferentes épocas de la Historia y conoceremos a los compositores más relevantes.

6.8. Evaluación

Para una correcta implementación de la propuesta, es necesario llevar a cabo un proceso de evaluación estricto, riguroso, exhaustivo y constante de la misma. Se calificará al alumnado en base al grado de consecución de los criterios de evaluación trimestralmente, observado cómo se desenvuelve en las diferentes actividades. De esta manera, se observará el impacto de la propuesta

en cada niño o niña, así como en el desarrollo del curso académico y en el transcurso de los años y, a partir de los datos obtenidos, se tomarán medidas a través de las cuales mejorar esta herramienta educativa.

6.8.1. Criterios de evaluación

Se calificará a las alumnas y a los alumnos en base a su progreso individual en los siguientes veinte criterios de evaluación. La mejora en cada criterio sumará un 2'25% al porcentaje destinado a la consecución de estos criterios de la nota final.

- Diferencia las distintas emociones.
- Puede nombrar las diferentes emociones.
- Identifica sus emociones.
- Relaciona situaciones con emociones.
- Comprende sus emociones.
- Comprende que la música expresa emociones.
- Expresa sus emociones a través de la música.
- Comprende el funcionamiento de las tonalidades.
- Mejora sus habilidades al piano.
- Sabe lo que es el sonido.
- Conoce las cuatro cualidades del sonido.
- Diferencia las cuatro cualidades del sonido.
- Conoce las diferentes dinámicas.
- Conoce los diferentes instrumentos musicales.
- Conoce y diferencia las figuras rítmicas.
- Coloca las notas musicales en el pentagrama en clave de sol.
- Conoce y diferencia los compases 2/4 y 4/4.
- Sabe cómo manejar el programa MuseScore.
- Es creativo/a.
- Se regula emocionalmente a través de la música.

6.8.2. Herramientas evaluadoras

Se facilitan, a continuación, herramientas a través de las cuales evaluar al alumnado y a la propuesta didáctica.

Tabla de evaluación trimestral del alumnado:

Alumno/a:		Trimestre:
Herramienta de evaluación	Porcentaje sobre la nota final	Porcentaje alcanzado
Consecución de los criterios de evaluación	45%	
Actitud *	30%	
Participación	25%	
PORCENTAJE ALCANZADO FINAL:		
NOTA FINAL (SOBRE 10):		

* Rúbrica de evaluación de la actitud del alumnado:

Alumno/a:			Trimestre:	
Característica a evaluar	Nada (0%)	Poco (+ 1%)	Bastante (+3%)	Mucho (+5%)
Obedece				
Trabaja adecuadamente en equipo				
Muestra interés				
Es trabajador/a				
Respeto los turnos de palabra				
Es tolerante				
PORCENTAJE TOTAL:				

Tabla para observar el impacto de la propuesta durante el transcurso de los años:

Calificaciones medias del alumnado					
☺	18/19	19/20	20/21	21/22	Etc.
Trimestre 1					
Trimestre 2					
Trimestre 3					
Media curso					

6.9. Atención a la Diversidad

La propuesta didáctica podrá adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

Como actividad de refuerzo, se propone dirigirse al alumnado a través de preguntas a las que tengan que responder “verdadero” o “falso”, mientras que, como actividad de ampliación, se propone hacer preguntas de respuesta abierta que requieran de una reflexión más profunda.

A quienes presenten más dificultades a la hora de llevar a cabo las dinámicas, se les animará y ayudará, aunque no pidan ayuda. El auxiliar pondrá especial atención a estos alumnos y alumnas.

En cuanto a las agrupaciones, éstas serán siempre organizadas por el profesor o la profesora, quien podrá agrupar al alumnado de forma que en cada grupo haya miembros con ritmos de aprendizaje variados para que se ayuden mutuamente o agruparles según su ritmo de aprendizaje. De esta última forma, se podrán marcar objetivos diferentes para cada uno de los grupos, siendo más complicados los de los grupos compuestos por alumnos y alumnas de ritmos ágiles de aprendizaje y más básicos para los grupos compuestos por alumnos y alumnas que presenten más dificultades.

En cuanto a la manera de evaluación del alumnado con ritmos de aprendizaje más lentos, después de haber detectado quiénes son en particular, se tendrán en cuenta las dificultades y de cada uno y cada una y se les calificará en base a su progreso individual en cada criterio de evaluación. La mejoría en un alumno o alumna cuyo ritmo de aprendizaje es más lento, aunque no logre el desarrollo de las actividades a la perfección, obtendrá tan buena calificación como aquellos que sí lo logren.

VII. CONCLUSIÓN

Con el presente documento, se deja reflejado lo importante que es educar emocionalmente al alumnado desde edades tempranas en las escuelas y se aportan maneras de hacerlo a través de la asignatura de Educación Musical.

Las actividades, las cuales están pensadas para niñas y niños del primer curso de Educación Primaria, pueden llevarse a la práctica con alumnas y alumnos de cursos más elevados de esta etapa educativa debido a la flexibilidad que muestran las mismas.

Queda demostrado que las niñas y niños con una IE más desarrollada son más felices, más competentes, más sociables y presentan una mejor salud física y psicológica, lo cual hace de la IE algo muy interesante a trabajar en las aulas. También, como se puede observar con la propuesta, la IE puede trabajarse desde la asignatura de Educación Musical, pudiendo ser la música nuestro medio de comunicación, nuestra forma de aliviarnos, nuestro medio con el que identificarnos y los sonidos a través de los cuales percibir y comprender emociones.

En definitiva, tras la redacción de este documento, se puede afirmar que la educación emocional es muy enriquecedora y que debería ocupar un lugar digno en el currículo de Educación Primaria, siendo un tema transversal que trabajar en todas las asignaturas. Las escuelas, además, son un lugar idóneo para educar emocionalmente, por lo que es necesario aprovechar la oportunidad que nos brindan para asegurar el mayor bienestar de las personas. Con el presente documento, se contribuye a esta tan comprometida tarea de educar en emociones y esperamos que sean muchas más las propuestas que nos ayuden a llevarla a cabo.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balsera, F. J. (2006). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*. Tesis doctoral inédita. UNED. Madrid.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EO-I): Technical manual*. Toronto (Canada): Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, 363-388. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (2007). *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Westport CT, Londres: Praeger.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación Emocional*. Barcelona, España: Graó.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Brackett, M. A., Warner, R. M. y Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.
- Boyatzis, R. E., Golemann, D. y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, 343-362. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bussey, K. (1992). Children's lying and truthfulness: Implications for children's testimony. En Ceci, S. J., Leichtman, M. D. y Putnick, M. E. d. (Eds.), *Cognitive and social factors in early deception*, 89-109. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Camras, L. A. (1994). Two aspects of emotional development: expressions and elicitation. En Eckman, P. y Davison, R. J. (Eds.), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- CANTABRIA. (2014). Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 13 de junio de 2014, 29, pp. 1831-1863. [Consulta 29 marzo 2019]. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma*, 14, 209-217.
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista Neuropsiquiatría*, 80(1), 60-69.
- Daza, M. T. y Phillips-Silver, J. (2008). La aptitud musical y su medida. En Alonso, D., Estévez, A. F. y Sánchez-Santed, F. (Eds.). *El cerebro musical*, 163-183. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. VVAA, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín*. Disponible en <http://educacion.fundacionbotin.org>, 271-331.

- Durlak, J. A. (2013). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Universal School-based Social Emotional Learning programs. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional II*: 175-182. Chicago: Universidad Loyola.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191-205.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 19(1), 1-6.
- Fernández, A. (2011). *Proyecto de Investigación Educativa: La música y la motivación en las evaluaciones*. [Consulta 24 marzo 2019]. Disponible en: <https://www.slideshare.net/ximoneta/proyecto-de-investigacin-educativa-la-msica-y-la-motivacin-en-las-evaluaciones-7632102>
- Fundación Botín (2017). Banco de herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales. Educación Primaria. *Programa de Educación Responsable*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gallardo, P. (2006/2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: PPC.
- Gnepp, J. y Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioural reactions. *Child Development*, 53, 743-754.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. México: Vergara.

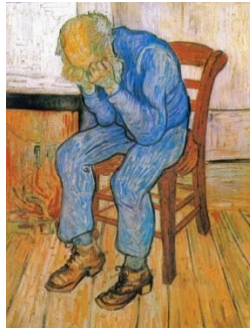
- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Herrera, F., Ramírez, M. I. y Roa, J. M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (Coord.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*, 259-286. Madrid: Pirámide.
- Izard, C. E. (1982). *Measuring emotions in infants and children*. New York: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 155(2), 288-299.
- Jauset, J. (2008). *Música y Neurociencia: la musicoterapia, sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- López, N. (2008). Trabajar las competencias básicas a través de la Música (y II). [Consulta 27 marzo 2019]. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/curriculo-musical/item/93-trabajar-las-competencias-básicas-a-través-de-la-música-y-ii>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications of Educators*, 3-31. Nueva York: Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En Sternberg, R. J. (Ed.): *Handbook of Intelligence* (2nd ed), 396-420. Nueva York: Cambridge University Press.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Oriol, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En Oriol, N. (dir.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*, 9-24. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*, 95-124. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. e Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*, 355-376. Madrid: Alianza.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 437-454.
- Perinat, A. (1997). *Desenvolupament en l'etapa de l'educació infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ribes, R., Bisquerra, R. Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2003). ¿Es necesaria una educación musical para todos? *Revista electrónica de LEEME*, 12. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezia03.pdf>

- Rubio, C. (2014). *Un enfoque didáctico-emocional para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Sadie, S. (1994). *Guía Akal de la Música*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sroufe, A. (1995). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Torres, J., Gallego, A. y Álvarez, L. (1984). *Música y sociedad*. Madrid, España: Real Musical, S. A.
- Valls, M. (1970). *Aproximación a la música*. Madrid, España: Salvat Editores.
- Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Yáñez, B. (2011). Musicoterapia en el paciente oncológico. *Cultura de los cuidados*, 15(29), 57-73.

IX. ANEXOS

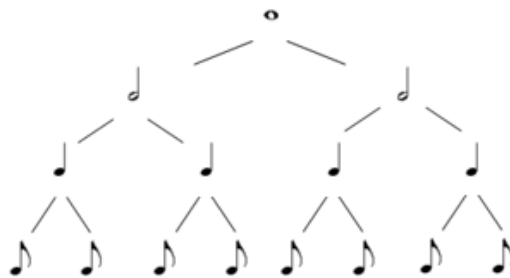
Anexo 1: Cuadro *Anciano en pena* del pintor Vincent Van Gogh.



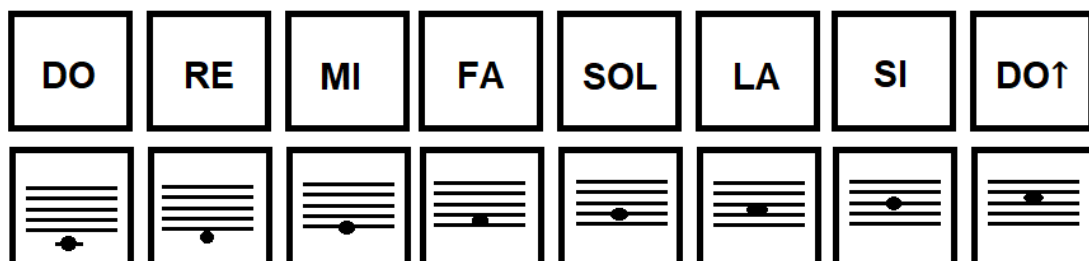
Anexo 2: Cuadro *Baño* del pintor Joaquín Sorolla.











Anexo 3: Relación entre las diferentes figuras musicales.

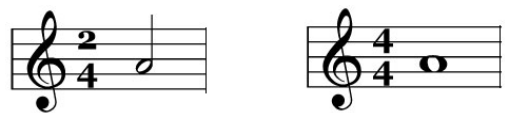
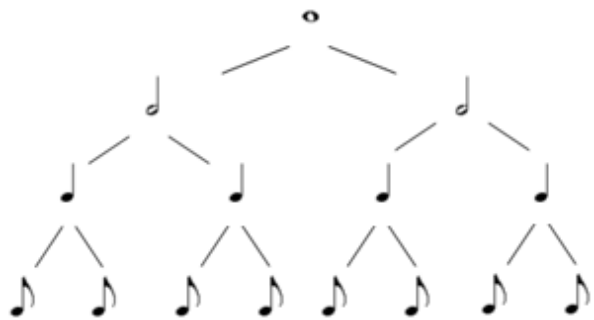


Anexo 4: Plantilla del juego *Memory* para recortar.

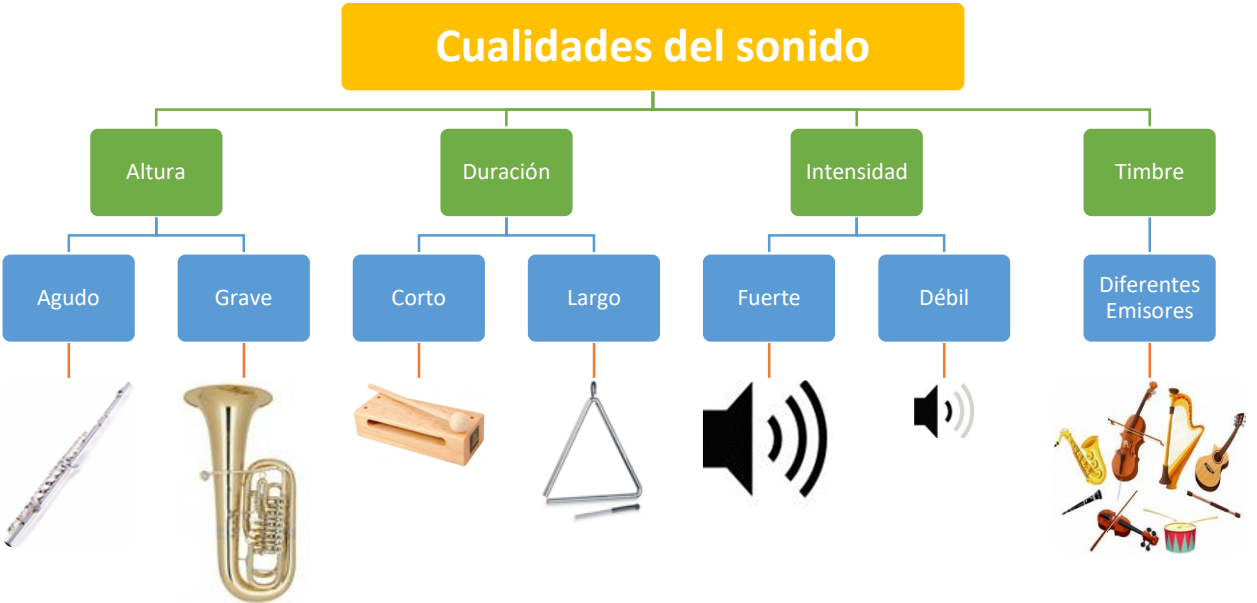
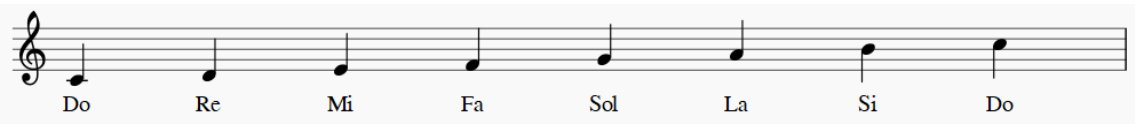


Anexo 5: Guía “Lo que todo buen músico tiene que recordar”.

	Figura	Silencio
Redonda		
Blanca		
Negra		
Corchea		



---	<i>pp</i>	<i>Pianísimo</i>
--	<i>p</i>	<i>Piano</i>
-	<i>mp</i>	<i>Mezzo piano</i>
+	<i>mf</i>	<i>Mezzo forte</i>
++	<i>f</i>	<i>Forte</i>
+++	<i>ff</i>	<i>Fortísimo</i>



Anexo 6: link para descargar de Internet el programa MuseScore.

<https://musescore.org/es/download>


Anexo 7: Partituras para transcribir.

The screenshot shows the MuseScore 2 interface with the title 'Campanitas de lugar' and the instrument 'Flauta travesera'. The score is written in 2/4 time and begins with a forte (*f*) dynamic. The left sidebar contains a 'Paletas' (Palettes) menu with various musical notation options. The main staff displays the first 17 measures of the piece.

The screenshot shows the MuseScore 2 interface with the title 'Pena' and the instrument 'Oboe'. The score is written in 4/4 time and begins with a pianissimo (*pp*) dynamic. The left sidebar contains a 'Paletas' (Palettes) menu with various musical notation options. The main staff displays the first 9 measures of the piece.


Anexo 8: Escalas de las tonalidades Do M y La m.

Do Mayor



Do Re Mi Fa Sol La Si Do

La menor



La Si Do Re Mi Fa Sol# La